



رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد ربيع

مدير التحرير

أ. د. جودي فارس بطاينة

هيئة التحرير

د. أروى محمد ربيع

الهيئة الاستشارية

أ. د. خالد الكركي - المؤسس

أ. د. أحمد مطلوب

أ. د. رشدي علي حسن

أ. د. علي الشرع

أ. د. صلاح فضل

معالي السيد حيدر محمود

أ. د. عبد الملك مرتاض

أ. د. عبد الله الغذامي

التدقيق اللغوي:

د. عبيد بنى مصطفى

مجلة فصلية تصدر عن جامعة جرش الأردن /
العدد الثاني والعشرون 2017 - 2018



JERASH

AL-THAQAFIAH



لوحة الغلاف : لوحة للفنان ضياء الدين العزاوي

المراسلات باسم رئيس هيئة التحرير

ص. ب : ٣١١ جرش ٢٦١٥٠ الأردن

هاتف : ٠٠٩٦٢-٢-٦٣٥٠٥٢١ فرعي : ٤٢١

فاكس : ٠٠٩٦٢-٢-٦٣٥٠٥٢٠

البريد الإلكتروني : jarash-cultural@jpu.edu.jo

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبر عن وجهة نظر هيئة التحرير أو جامعة جرش .

يشترط أن تكون المواد الواردة إلى المجلة غير منشورة مسبقاً، وخالية من الأخطاء اللغوية والطباعية.

ترتيب المواد في المجلة خاضع للاعتبارات الفنية.

لا تعاد المواد المرسلة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

السعر : ١,٥٠٠ دينار أردني.

رقم الايداع لدى المكتبة الوطنية (١٨٧٣) ٢٠٠٤ / د

المحتويات

رقم الصفحة	(افتتاحية العدد)
٥	أما بعد أ.د. محمد ربيع/رئيس هيئة التحرير
	(ملف الثقافة)
٧	العولمة والثقافة والتراث أ.د. إبراهيم بدران / الأردن
١١	رؤى — نحو إصلاح ثقافي أ.د. أحمد راشد / الأردن
	(دراسات نقدية)
١٨	ملامح اقتصادية في شعر الغزل العربي أ.د. جواد العناني / الأردن
٢٤	المقاربة الواسائطية في تدريس الأدب الرقمي أ.د. جميل الحمدوي / المغرب
٣٧	أنوثة النص / هوية الأنثى أ.د. مصطفى الضيع / مصر
٤٣	جدلية الفهم ونمطية الاستيعاب في النص الشعري الجزائري الحديث أ.د. فتحي بوخالفة / الجزائر
٥٧	مقاربات ظاهراتية في (شاعرية أحلام اليقظة) لغاستون باشلار أ.د. غسان عبد الخالق / الأردن
٦٠	فضاءات النقد الحضاري والتحديات وآفاق المستقبل المنشود أ.د. عمر عتيق / فلسطين
٧٠	الفانتازيا في قصة حوار مع أربعة تماثيل ملائكية د زفان نعمان حجي/اقليم كردستان العراق
٧٧	اللغة العربية بين ثبات الهوية وإشكالات العولمة د.محمد أحمد عيادات / السعودية
	(قراءة في كتاب)
٨٥	(ذروة المشهد): النقد السينمائي .. إلى أين؟ قراءة د.عباس عبد الحليم عباس / الأردن
	(أدب مقارنة)
٩٠	من الأدب المقارن إلى دراسات الترجمة أ.د. فؤاد عبد المطلب / الأردن
	(إبداعات شعرية قيلت في مدينة جرش)
١٠٩	جرش أ.د. حيدر محمود / الأردن
١١٠	جرش الأصالة ياسر سلامة أبو طعمة / الأردن
١١٢	قصيدة جرش سليمان المشيني / الأردن
١١٣	الوقوف في جرش محمد القيسي / الأردن
١١٤	قعقاع جرش عبدالله علي ابوالكشك زريقات / الأردن
	(إبداعات قصصية)
١١٦	قهر معلن أ.د. عمار الجنيدي / الأردن
١١٩	الزيارة أ.د. عصام الموسى / الأردن
	(ملف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)
١٢٥	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / قضايا وحلول أ.د. وليد السراقبي / سوريا
١٣٤	فاعلية التداخل اللغوي في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين باللغة العربية: مدخل تحليلي أ.د. عاصم شحادة / ماليزيا
	(ترجمات)
١٥١	أرابي لجيمس جويس ترجمة د. خالد الشخيلي/ الأردن
	(رحلات)
١٥٧	مدينة فاس والبابا سيلفستر الثاني أ.د. محمد اللبار / المغرب
	(فنون)
١٦٦	تجويد القرآن الكريم بالمقامات (الصوتية الموسيقية) د. محمد الملاح / الأردن
	خير جليس في الزمان كتاب
١٧٧	آخر الإصدارات ربا الزغول/ الأردن
١٨٢	آخر الكلام أ.د. جودي البطاينة /مديرة تحرير مجلة جرش الثقافية

فاعلية التداخل اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين باللغة العربية: مدخل تحليلي



• إعداد: الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي

~ قسم اللغة العربية وآدابها

~ كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

~ الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

~ البريد الإلكتروني: moc.liamg@4rijahum // moc.oohay@68ilamesa

ملخص البحث

إن دراسة ظاهرة التداخل اللغوي يساهم في معرفة أثره في تعلم اللغات، ومن ثم يساعد على تعليم اللغة الأم واللغة الأجنبية بفاعلية، ويحل مشكلات تعلم اللغة الأجنبية بخاصة. إن ظاهرة التداخل اللغوي تواجه عادة الطفل ذا الثنائية اللغوية، ومتعلم اللغة الأجنبية بسبب تأثيرهم بالأنظمة اللغوية في اللغة الأم. ستقوم الدراسة بالكشف عن

جوانب التداخل اللغوي وتحديد أسبابها وحدودها وأثرها في تعلم اللغات الأجنبية، من أجل التقليل من الوقوع في المشكلات، ولإعانة مدرسي اللغات الأجنبية على تقديم طريقة مناسبة في تعليم اللغات الأجنبية للأطفال والراشدين بناء على التداخل اللغوي. ويتوقع في هذه الدراسة أن يكون التداخل اللغوي عبر النقل السلبي من اللغة الأم، وفي مجال التعلم اللغوي يكون انتقال أثره في استخدام المعرفة اللغوية للغة الأم إلى اللغة الأجنبية انتقالاً ثقافياً، وقد يكون الانتقال إيجابياً مما يحسن التعلم ويرتقي بالمتعلم في فهم اللغة الأجنبية، أو سلبياً فيؤثر في تعلم اللغة الأجنبية.

مقدمة

يولد الإنسان في المجتمع الواحد عادة وهو يتكلم ويكتسب لغة واحدة في الأصل، وهي اللغة القومية التي يتكلم بها أبناء المجتمع الواحد، ويكتسب الإنسان هذه اللغة القومية بسبب انتمائه إلى المجتمع ومحاولته منذ الطفولة إثبات وجوده الاجتماعي وتواصله مع أبناء المجتمع. وقد يكون الهدف من تكلم الإنسان أو الفرد لغته القومية من أجل الاتصال ببني جنسه، ولكن لظروف معينة قد نجد هذا الفرد يجيد أكثر من لغة في آن واحد، لما أعطاه الله تعالى من قدرة فطرية تكمن في قدرته العقلية على إنتاج عدد غير محدد من الجمل، وقدرته على اكتساب اللغة حسب الظروف البيئية والوراثية والاجتماعية، والقدرة البيولوجية والعقلية والجسمية. وهذه النعم التي أنعمها الله تعالى على عباده تتميز في العقل الذي جعله يتعلم غيره لغات عدة. تبرز مشكلات ثنائية اللغة أو الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي في تأخر نمو الطفل اللغوي عند تعلمه اللغة الأم واللغة الثانية، وبالنسبة إلى الراشدين فقد يتأخرون في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية. إن ظاهرة التداخل اللغوي أثراً في تعلم اللغات؛ حيث يساعد ذلك على تعليم اللغة الأم واللغة الأجنبية تعليماً فاعلاً، ويحل من مشكلات تعلم اللغة الأجنبية خاصةً وظاهرة التداخل اللغوي عادة تواجه الطفل عند اكتسابه للغة في مرحلة الطفولة إذا كان يعيش في بيئة ثنائية اللغة، ويتأثر من ثم بالنظام اللغوي لكلا اللغتين.

التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغات

التداخل اللغوي: إن دراسة التداخل اللغوي لها علاقة بعلم اللغة النفسي؛ لأن فيهما ظاهرة اكتساب لغة ثانية أو أجنبية بجانب اللغة الأم. وتعلم اللغات الأجنبية بجانب اللغة القومية أمر جوهري في علم اللغة النفسي؛ إذ إن مجالات البحث في ذلك تختص بالعوامل المختلفة المؤثرة في تعلم اللغات، والتي منها عوامل داخلية وخارجية ومساعدة ومعوقة. وهكذا نرى أنه عندما يتكلم الفرد اللغة الثانية، فقد يرتكب بعض الأخطاء التي لا يرتكبها المتكلم الأصلي (Native Language) لهذه اللغة، ويرى بعضهم أن سبب بعض هذه الأخطاء يعود إلى تأثير اللغة الأولى، ومثل هذه الظاهرة تدعى تداخلاً (Interference)؛ أي أن اللغة الأولى تدخلت في أداء اللغة الثانية كلاماً وكتابة^١. وثمت من يفرق بين مصطلحين التدخل والتداخل من علماء علم النفس اللغوي، ويقول بأن التداخل شبيه بالتدخل؛ ولكنه ليس مطابقاً له، فكما تدل الصيغة اللغوية للكلمة على الدلالة الخاصة بها، يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين

١ انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م)، ص ٩١؛ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، د. ت)، ص ٧٩؛ ليلي أحمد كرم الدين، اللغة عند الطفل: تطورها ومشكلاتها، (القاهرة: مكتبة النهضة، ١٩٩٠م)، ص ٤٥.

لغتين، فالتدخل يسير في اتجاه واحد؛ حيث تشير البحوث إلى أن التدخل يسير من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، والمسألة تتوقف على أي لغة هي المهيمنة؛ فإذا كانت اللغة (١) هي الأقوى، تحرك التدخل من اللغة (١) إلى اللغة (٢)، والعكس كذلك مثلاً المهاجر إلى بلد جديد لا يعرف لغة هذا البلد، تكون لغة (١) هي اللغة الوحيدة لديه، وهنا بالطبع لا يقع تدخل؛ لأنه لا توجد لغتان لديه، وعندما يبدأ في تعلم لغة (٢)، تكون اللغة (١) هي الأقوى، فتدخل اللغة (١) في اللغة (٢)؛ ولكن نجده بعد مرور عشرين سنة مثلاً، قد تصبح لغة (٢) هي الأقوى، هنا تتدخل اللغة (٢) في اللغة (١). وهذا يدل على تدخل لغة (١) في لغة (٢) أو لغة (٢) في لغة (١). أما التداخل فيدل على تدخل يسير في اتجاهين: اللغة (١) تتدخل في اللغة (٢) واللغة (٢) تتدخل في اللغة (١)؛ ولذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل (Mutual Interference) أو تدخل ثنائي المسار - (Two way Interference) يحدث استخدام مصطلحات من اللغتين، وهي: قد يكون التداخل اللغوي في وقوع احتكاك بين اللغات، وتبادل للاقتراض والإقراض في المصطلحات أو في الأصوات أثناء التحدث، والوقوع في الخطأ النحوي أو الصرفي الناتج من محاولة المتكلم من الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة المتعلمة - الثنائية أو الأجنبية - في أثناء عملية تركيب الجملة. هذا ويضع الباحثون نوعين للتداخل اللغوي، وهما: أولهما التداخل بين لغتين وهو ما يسمى (International Interference) ويحدث عندما يستخدم الدارس الترجمة عند تعلمه اللغة الثانية، وهو تدخل مرفوض ويمكن تجنبه إذا اقتصر على تعليم اللغة الثانية من خلالها وحدها، ويمكن أن نتعلم عبر الترجمة فقط؛ وثانيهما تدخل يحدث في لغة واحدة وهي اللغة الأولى ويسمى (Intralingua Interference) وهو تدخل لا نملك رده، ويحدث بطريقة لا شعورية عند تعلم الفرد لغة ثانية، ويظهر هذا التداخل بوضوح عندما لا يستخدم الدارس الترجمة من أو إلى لغته الأولى.^١

كما توضّح لنا فإن التداخل اللغوي قد ينجم من تعلم لغات أخرى، فضلاً عن اللغة الأم الأولى، أما الأخطاء التداخلية فهي الأخطاء التي تحدث بسبب تأثر الدارس بلغته الأم، فبعض الأنظمة المتشابهة التي عرفها في لغته الأم قد تؤثر في طريقة تطبيقه للغة الأجنبية،^٢ عندئذ تحدث الأخطاء؛ لأن الأنظمة المشتركة بين اللغتين لا تخلو - غالباً - من فوارق في بعض جزئياتها، كما يقول خرما بأن بعض اللغات تطبق قاعدة ما بشكل عام؛ بينما تحدّد اللغة الأخرى إمكانات تطبيقها ومواضعه، وأن القاعدة يمكن أن تكون إجبارية التطبيق في لغة ما، بينما هي اختيارية في لغة أخرى؛^٣ لهذا يحدث لدى الدارس التداخل اللغوي السلبي؛ أي الانتقال السلبي للخبرة اللغوية السابقة في عملية تعلّم اللغات الأجنبية.^٤

ونستطيع أن نقول عنها: هي ظاهرة الثنائية اللغوية أو تعدد اللغات، ومن هنا نتطرق إلى بيان الثنائية اللغوية أو تعدد اللغات والتي تعد السبب الرئيس في ظهور مشكلة التداخل اللغوي.

١ انظر:

Jack C. Richards. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman Group Limited, p102-103.

٢ انظر: صيني، محمود إسماعيل، وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط ١، ١٩٨٢م)، ص ١١٩ - ١٢٠.

٣ انظر: نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٨م)، ص ٩٣.

٤ انظر: مهدي بن مسعود، ظاهرة التداخل اللغوي السلبي في تراكيب النحو الأساسية عند مبتدئي اللغة العربية الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، غير منشورة، ١٩٩٩م). انظر المقدمة (ك).

لثنائية اللغوية والتعدد اللغوي:

نظرا إلى تحقيق الإنسان لمختلف الأغراض الاجتماعية كالتعارف والتفاهم والتعامل وتبادل المنافع بين المجتمعات البشرية المختلفة في اللغة والثقافة والعقيدة، دعت الحاجة إلى تعلم الإنسان لأكثر من لغة حتى يتصل بشعوب الدول المجاورة والبعيدة حسب الحاجة إلى الاحتكاك بها، ومنها ظهرت بعض العواقب الناجمة من تعلم لغات عديدة وهي الازدواجية اللغوية والتداخل اللغوي.

والثنائية اللغوية (Bilingual) ظاهرة لغوية ترتبط بالقدرة الفردية للتمكن من استخدام لغتين في آن واحد، وتكون الأولى هي لغته الأم، والأخرى هي لغته الثانية أو إتقان مجموع أفراد المجتمع للغتين في أفراد المجتمع للغتين في أداء الوظائف الاتصالية العادية، وهي نوعان؛ ثنائية لغوية فردية وثنائية لغوية مجتمعية.^١ أما بالنسبة إلى تعدد اللغات (Multilingualism)، فهو إجادة أكثر من لغتين والقدرة على استخدامها بالتناوب في الاتصال اللغوي. ويوجد شكلان للتعدد اللغوي، فهناك التعدد اللغوي الفردي حيث يُجيد الفرد أكثر من لغتين.^٢ والتعدد اللغوي هو أن يستخدم في المجتمع أكثر من لغتين في الاتصال بين أفراد هذا المجتمع في أداء مختلف الوظائف اللغوية الاجتماعية، ولا يقتضي التعدد اللغوي المجتمعي أن يُجيد كل فرد من أفراد المجتمع أكثر من لغتين، بل يكفي أن يستخدم في المجتمع المعنى بالتناوب ثلاث لغات أو أكثر في أداء الوظائف الاجتماعية، فقد يكون بعض أفراد المجتمع أحادي اللغة (أي يتحدثون لغة واحدة)، أو يكونون ثنائيي اللغة (أي يتحدثون لغتين فقط)، أو يكونون متعددي اللغة (أي يُجيدون ثلاث لغات فأكثر). ومن أمثلة المجتمعات المتعددة لغتها: المجتمع الماليزي، والإندونيسي، والسنغافوري، والهندي والسوداني وغيرها من البلاد.

١. عوامل نشأة الظاهرة الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية:^٣ ما كانت هذه الظاهرة أن تصدر صفة

دون مبررات، فلا ينشأ شيء في الدنيا إلا بسبب مسبب، وسبب نشأة هاتين الظاهرتين (الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية) نتيجة عوامل منها: العوامل العسكرية، والعوامل السياسية، والعوامل الاقتصادية والعوامل الثقافية، والتعدد العرقي اللغوي والعوامل الدينية.

محاور واتجاهات نحو تعلم الطفل اللغة الأجنبية في سن مبكرة

لقد أثبتت بعض الدراسات العلمية أن تعليم الطفل لغة ثانية في الوقت الذي لا يزال يتعلم اللغة القومية قد يربك مهاراته اللغوية ويؤخرها في كلتا اللغتين، وأن تعليم لغتين في وقت واحد يحدث تعطيلاً في تقدم التلاميذ عند تعلم اللغة، ويبدو أن تعلم كلمتين لشيء واحد أو لفكرة واحدة يؤدي إلى التداخل اللغوي في تفكير الطفل. وكما أكدت مجموعة من الدراسات أن ميلاد الأطفال في أسر تتكلم لغتين يؤدي إلى تكوين مفردات أقل لدى الطفل في المعدل بالنسبة لأعمارهم الزمنية، وكذلك بالنسبة إلى كلتا اللغتين، ومن ثم فإنهم يجدون صعوبات أكثر في تعلم اللغة من الأطفال الذين تتحدث أسرهم لغة واحدة، وأظهرت دراسات أخرى أيضاً أن سماع الطفل لغة أخرى غير لغته

١ انظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، (القاهرة: دار نهضة مصر، ط٩، د.ت)، ص ١٦٠.

٢ انظر: عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (بيروت: دار القلم، ط٥، ١٩٨٤م) ص ١٠٨٧.

Hj Omar, Asmah. 1987. *National Language and Communication In Multilingual Societies*, Dewan Bahasa Dan Pustaka, Kuala Lumpur, p. 14- 15.

٣ انظر: أحمد شيخو عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٦م)، ص ١٤٥؛ الخولي، الحياة مع لغتين، ص ٦٠-٦٢.

القومية في المنزل غالباً ما يؤخر نمو الطفل اللغوي. ويبدو أن هناك علاقة بين ثنائية اللغة والتأناة، فقد وجد (تتافر وجوتسون) أن ٢,٨٪ من الأطفال ثنائيي اللغة كانوا مصابين بالتأناة مقابل ١,٨٪ من الأطفال الذين يتحدثون اللغة الواحدة.، وهكذا النتيجة في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية في وقت واحد، فضلاً عن أنه سيواجه الأطفال أيضاً صعوبات بالغة في تعلم المفاهيم اللغوية؛ حيث إنه فضلاً عن الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء تعلمه للمفاهيم اللغوية التي تتضمنها لغته القومية، فإنه يواجه صعوبات أخرى عند تعلمه للمفاهيم اللغوية في اللغة الأجنبية؛ حيث تتضمن مفاهيم قد لا تتوافر في لغته الأصلية؛ ما قد يعطل اكتسابه للمفاهيم اللغوية.^١

ومن نتائجها أيضاً أن الاختلاف الواضح بين قواعد لغتين مختلفين قد يكون له تأثيره السلبي في النسق الحركي البصري للطفل، مثل اللغة العربية واللغة الأجنبية فقد يشكل صعوبة في الكتابة للغتين كل منها تكتب في اتجاه معاكس للآخر، وكذلك قد يحمل العبء على الطفل في تعلم لغات في آن واحد؛ لأن تعلم اللغة الثانية عملية معقدة جداً تشترك فيها جميع قوى الفرد العقلية والنفسية والعضلية والعاطفية، وهي لا ريب عملية مرهقة لصغار الأطفال، ونقول مثلاً إن الأطفال العرب يتعلمون فعلاً لغة ثانية في المدرسة الابتدائية هي اللغة الفصحى التي تختلف كثيراً بشكل أو بآخر عن لغة الطفل الأولى، ويحسن بنا أن لا نحملهم عبء «لغة ثالثة» كالإنجليزية. وقد يمكن تخفيف هذا العبء وهو أننا لو شجعنا الأطفال من الأسر ذات اللغتين تشجيعاً قوياً على التمكن من اللغة التي تُعلم في المدرسة ترتب على ذلك أن تخف الآثار الضارة الناتجة عن الازدواج اللغوي.

١. **الثنائية اللغوية Bilingualism:** وهي أن يتكلم الفرد أو الجماعة في مجتمع ما، لغتين في آن واحد، وقد تكون هذه المعرفة باستعماله للغتين أو إتقانه لهما أو معرفته بنظامهما اللغوي،^٢ وفي ضوء هذا تنقسم الثنائية اللغوية إلى ثنائية لغوية فردية وثنائية لغوية جمعية. أشار الباحثون إلى أن الثنائية اللغوية منذ الطفولة تدوم أطول مع كثرة الاستعمال جنباً إلى جنب من قبل الفرد، وهذا يعتمد على إتقان الفرد للغة منذ الطفولة واستمرار إتقانه لها حتى النهاية، أما إذا كانت لغته معيبة فإنه يستمر في الضعف اللغوي حتى النهاية سواء من حيث الكلام أم الكتابة. وقد ذكر الباحثون أسباباً عدة لظهور التعددية والثنائية بأنواعها في المجتمعات الإنسانية، ومنها: العامل العسكري بسبب الاستعمار، والعامل السياسي بسبب السيطرة بعد

١ يعتبر عالم اللغة الإنجليزي مايكل وست (M. West) من أول المناهضين لتعليم اللغات الأجنبية في سن مبكرة، يليه من العالم العربي عبد العزيز القوسي، مدير مركز اليونسكو للتربية في بيروت خلال الخمسينيات من القرن الماضي الذي طالب بإلغاء اللغة الأجنبية من مناهج المرحلة الابتدائية في الدول العربية، وكان ذلك أحد الأسباب التي أدت إلى إلغائها فعلاً في مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢م، كما ساندته الرأي المصري الكبير ساطع الحصري. انظر: نجاة عبدالعزيز المطوع، تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم، قسم المناهج وطرق التدريس. موقع إلكتروني: <http://www.acmls.org/MedicalArabization/10thIssue/mj1064>؛ وانظر: سهير محمد سلامة شاس، علم نفس اللغة، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط ١، ٢٠٠٦م)، ص ١٠٥-١٠٧، وقد أشارت - كما الدراسة في نجاة عبدالعزيز- إلى أن دائرة المعارف الدولية للتربية (١٩٨٥)، قد فصلت في آراء المؤيدين والمعارضين لتعليم اللغة الأجنبية للطفل في سن مبكرة

٢ انظر:

Hamers, Josiane F and Michel H. A. Blanc. 2000. Bilinguality and Bilingualism, Secnd Edition, Cambridge University Press, p1-3. وقد أشار الباحثان إلى آراء العلماء الغربيين أمثال بلومفيلد Bloomfield، ماكناماره Macnamara، وتيتون Titone وبرادس Paradis، ومهانتي Mohanti وكروسجين Grosjean وبيتنس بيردسمور Baeten Beardsmore وغيرهم عن تعريف الثنائية وأنها تدور بين تحكم المتكلم بلغتين في آن واحد، أو تملك الفرد الحد الأدنى من إحدى المهارات الأربع في اللغة الثانية المكتسبة، أو قدرة الفرد على الكلام بلغته الأم واللغة الثانية المكتسبة، أو قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين بلغة أخرى غير لغته الأم.

٣ انظر: ماريوباي، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق: أحمد مختار عمر، (القاهرة: عالم الكتب، ط ٣، ١٩٨٧م)، ص ١٩٢.

الاستعمار، والعامل الاقتصادي والعامي الثقافي، وعامل التعدد العرقي.^١

٢. بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية

أ. **اكتساب اللغة الأم:** ويقصد باللغة الأم اللغة الأولى التي اكتسبها الطفل من أسرته وأقاربه كوالديه أو أي شخص بينه وبين الطفل اتصال مباشر، بدءاً من مفردات لغوية تعرضها الأم على طفلها عند شعورها بحاجته إلى شيء ما. وكل طفل في العالم مهما اختلف جنسه يستطيع في أعوام قليلة أن يعبر بلغة محيطه عن أغراضه وحاجاته الصغيرة دون أن يكون للوالدين جهد في هذا الإنجاز، وكل طفل يعاني من الجزء الأيسر من دماغه ينعكس ذلك على قدرته في الكلام، بلغة محيطه للتعبير عن حاجاته، وكل طفل يعاني من الجزء الأيسر من دماغه ينعكس ذلك على قدرته في الكلام، ويحد منها وقد يعطلها في معظم الأوقات؛ ولهذا نجد أن الأطفال يكتسبون اللغة بطريقة موحدة، ويعتمد اكتساب اللغة على ذواتهم، وأنهم يكتسبون لغة المحيط الذي يعيشون فيه، وأنهم يكتسبون اللغة في ظرف وجيز إذا قارناً ذلك عند تعلمهم مثلاً للحساب.^٢

نظريات اكتساب اللغة الأم لدى الطفل واتجاهاته:

١. **الاتجاه السلوكي BEHAVIORISTIC THEORY:** بدأت أفكار بلومفيلد حول اللغة تظهر بشكل واضح عندما تناول في هذا الكتاب تحت باب (اللغة) المنهج القويم في دراسة اللغة، وذلك بالتوجه المباشر تجاه ملاحظة الكلام المعتاد؛ حيث رفض مبدأ طريقة التناول العقلية أو الذهنية (mentalist) واعتقاده بالحتمية (deterministic) وهو مبدأ القانون العلمي وارتباط العلة بالمعلول، وأن ما يوصف بأنه نتاج العقل الإنساني بما فيها اللغة يمكن تفسيره تفسيراً مرضياً عبر العادات وأنماط المثير والاستجابة.^٣

٢. **النظرية الفطرية NATIVIST THEORY:** وهي ترى أن اللغة تنشأ وتتطور لعوامل فطرية تولد مع الإنسان، ومن ذلك ما قال به تشومسكي الذي تأثر بأفكار هاريس، وتزعم نزعتة نحو العقلانية ثورة عنيفة على أفكار بلومفيلد في المدرسة السلوكية، والمنهج الوصفي القائم على تحليل النصوص على موقع الكلمة في الجملة، وعلى التوزيع الفنولوجي والمورفولوجي على المستويات اللغوية الأربعة: الصوتي والصرفي والتركيب والدلالي، وعلى سلوك السامع وتصرفه، فضلاً عن النص ذاته دون الاهتمام بالمتكلم أو قدرته في إنتاج الكلام.^٤

٣. **النظرية التفاعلية:** وهي النظرية التي ركزت هلة اكتساب اللغة يتم في الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية؛ لأنها ترى ليس هناك نظرية شافية لتفسير اكتساب اللغة، فلجؤوا إلى تسميتها بالتفاعلية، ويرى أصحاب هذه المدرسة الاستقلال النسبي للفكر عن اللغة مع تبادل التأثير بينها، فاللغة غير الفكر والتحامهما ضروري،

١ انظر: محمد علي الخولي، **الحياة مع لغتين**، ص ٦٠، Hoffman, Charlotte. 1991. *Introduction to Bilingualism*, Longman, London, p162.

٢ انظر في مجال تعريفات اللغة الأم لدى الغربيين:

3. Richards, Jack. C. 1976. *Four Papers on Second Language Learning*. Occasional papers No.1, Singapore, p 3.

٣ انظر تعليقات العلماء المعاصرين حول أفكار بلومفيلد في المراجع الآتية: مصطفى زكي التوني، **المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة**، جامعة الكويت، الحولية (١٠)، الرسالة (٦٤)، ١٩٨٩م، ص ٢٠ وما بعدها؛ عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨م)، وطبعة (بيروت: دار النهضة، ١٩٧٩م)، ص ٣٧؛ زكي كريم حسام الدين، **أصول تراثية في علم اللغة**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، ١٩٨٤م)، ص ٦٢ وما بعدها؛ أحمد عبد العزيز دراج، **الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية**، (القاهرة: مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م)، ص ١٠، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٥، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٠، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١٠، ٢١١، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٥، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٤، ٣٧٥، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨١، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٧، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١١، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٣، ٤٧٤، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٥، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٨٨، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٢، ٤٩٣، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٧، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٠، ٥٠١، ٥٠٢، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١١، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٢، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥، ٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٢، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٧٣، ٥٧٤، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٢، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٨٧، ٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٥٩٢، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٥، ٥٩٦، ٥٩٧، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٥، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨، ٦٠٩، ٦١٠، ٦١١، ٦١٢، ٦١٣، ٦١٤، ٦١٥، ٦١٦، ٦١٧، ٦١٨، ٦١٩، ٦٢٠، ٦٢١، ٦٢٢، ٦٢٣، ٦٢٤، ٦٢٥، ٦٢٦، ٦٢٧، ٦٢٨، ٦٢٩، ٦٣٠، ٦٣١، ٦٣٢، ٦٣٣، ٦٣٤، ٦٣٥، ٦٣٦، ٦٣٧، ٦٣٨، ٦٣٩، ٦٤٠، ٦٤١، ٦٤٢، ٦٤٣، ٦٤٤، ٦٤٥، ٦٤٦، ٦٤٧، ٦٤٨، ٦٤٩، ٦٥٠، ٦٥١، ٦٥٢، ٦٥٣، ٦٥٤، ٦٥٥، ٦٥٦، ٦٥٧، ٦٥٨، ٦٥٩، ٦٦٠، ٦٦١، ٦٦٢، ٦٦٣، ٦٦٤، ٦٦٥، ٦٦٦، ٦٦٧، ٦٦٨، ٦٦٩، ٦٧٠، ٦٧١، ٦٧٢، ٦٧٣، ٦٧٤، ٦٧٥، ٦٧٦، ٦٧٧، ٦٧٨، ٦٧٩، ٦٨٠، ٦٨١، ٦٨٢، ٦٨٣، ٦٨٤، ٦٨٥، ٦٨٦، ٦٨٧، ٦٨٨، ٦٨٩، ٦٩٠، ٦٩١، ٦٩٢، ٦٩٣، ٦٩٤، ٦٩٥، ٦٩٦، ٦٩٧، ٦٩٨، ٦٩٩، ٧٠٠، ٧٠١، ٧٠٢، ٧٠٣، ٧٠٤، ٧٠٥، ٧٠٦، ٧٠٧، ٧٠٨، ٧٠٩، ٧١٠، ٧١١، ٧١٢، ٧١٣، ٧١٤، ٧١٥، ٧١٦، ٧١٧، ٧١٨، ٧١٩، ٧٢٠، ٧٢١، ٧٢٢، ٧٢٣، ٧٢٤، ٧٢٥، ٧٢٦، ٧٢٧، ٧٢٨، ٧٢٩، ٧٣٠، ٧٣١، ٧٣٢، ٧٣٣، ٧٣٤، ٧٣٥، ٧٣٦، ٧٣٧، ٧٣٨، ٧٣٩، ٧٤٠، ٧٤١، ٧٤٢، ٧٤٣، ٧٤٤، ٧٤٥، ٧٤٦، ٧٤٧، ٧٤٨، ٧٤٩، ٧٥٠، ٧٥١، ٧٥٢، ٧٥٣، ٧٥٤، ٧٥٥، ٧٥٦، ٧٥٧، ٧٥٨، ٧٥٩، ٧٦٠، ٧٦١، ٧٦٢، ٧٦٣، ٧٦٤، ٧٦٥، ٧٦٦، ٧٦٧، ٧٦٨، ٧٦٩، ٧٧٠، ٧٧١، ٧٧٢، ٧٧٣، ٧٧٤، ٧٧٥، ٧٧٦، ٧٧٧، ٧٧٨، ٧٧٩، ٧٨٠، ٧٨١، ٧٨٢، ٧٨٣، ٧٨٤، ٧٨٥، ٧٨٦، ٧٨٧، ٧٨٨، ٧٨٩، ٧٩٠، ٧٩١، ٧٩٢، ٧٩٣، ٧٩٤، ٧٩٥، ٧٩٦، ٧٩٧، ٧٩٨، ٧٩٩، ٨٠٠، ٨٠١، ٨٠٢، ٨٠٣، ٨٠٤، ٨٠٥، ٨٠٦، ٨٠٧، ٨٠٨، ٨٠٩، ٨١٠، ٨١١، ٨١٢، ٨١٣، ٨١٤، ٨١٥، ٨١٦، ٨١٧، ٨١٨، ٨١٩، ٨٢٠، ٨٢١، ٨٢٢، ٨٢٣، ٨٢٤، ٨٢٥، ٨٢٦، ٨٢٧، ٨٢٨، ٨٢٩، ٨٣٠، ٨٣١، ٨٣٢، ٨٣٣، ٨٣٤، ٨٣٥، ٨٣٦، ٨٣٧، ٨٣٨، ٨٣٩، ٨٤٠، ٨٤١، ٨٤٢، ٨٤٣، ٨٤٤، ٨٤٥، ٨٤٦، ٨٤٧، ٨٤٨، ٨٤٩، ٨٥٠، ٨٥١، ٨٥٢، ٨٥٣، ٨٥٤، ٨٥٥، ٨٥٦، ٨٥٧، ٨٥٨، ٨٥٩، ٨٦٠، ٨٦١، ٨٦٢، ٨٦٣، ٨٦٤، ٨٦٥، ٨٦٦، ٨٦٧، ٨٦٨، ٨٦٩، ٨٧٠، ٨٧١، ٨٧٢، ٨٧٣، ٨٧٤، ٨٧٥، ٨٧٦، ٨٧٧، ٨٧٨، ٨٧٩، ٨٨٠، ٨٨١، ٨٨٢، ٨٨٣، ٨٨٤، ٨٨٥، ٨٨٦، ٨٨٧، ٨٨٨، ٨٨٩، ٨٩٠، ٨٩١، ٨٩٢، ٨٩٣، ٨٩٤، ٨٩٥، ٨٩٦، ٨٩٧، ٨٩٨، ٨٩٩، ٩٠٠، ٩٠١، ٩٠٢، ٩٠٣، ٩٠٤، ٩٠٥، ٩٠٦، ٩٠٧، ٩٠٨، ٩٠٩، ٩١٠، ٩١١، ٩١٢، ٩١٣، ٩١٤، ٩١٥، ٩١٦، ٩١٧، ٩١٨، ٩١٩، ٩٢٠، ٩٢١، ٩٢٢، ٩٢٣، ٩٢٤، ٩٢٥، ٩٢٦، ٩٢٧، ٩٢٨، ٩٢٩، ٩٣٠، ٩٣١، ٩٣٢، ٩٣٣، ٩٣٤، ٩٣٥، ٩٣٦، ٩٣٧، ٩٣٨، ٩٣٩، ٩٤٠، ٩٤١، ٩٤٢، ٩٤٣، ٩٤٤، ٩٤٥، ٩٤٦، ٩٤٧، ٩٤٨، ٩٤٩، ٩٥٠، ٩٥١، ٩٥٢، ٩٥٣، ٩٥٤، ٩٥٥، ٩٥٦، ٩٥٧، ٩٥٨، ٩٥٩، ٩٦٠، ٩٦١، ٩٦٢، ٩٦٣، ٩٦٤، ٩٦٥، ٩٦٦، ٩٦٧، ٩٦٨، ٩٦٩، ٩٧٠، ٩٧١، ٩٧٢، ٩٧٣، ٩٧٤، ٩٧٥، ٩٧٦، ٩٧٧، ٩٧٨، ٩٧٩، ٩٨٠، ٩٨١، ٩٨٢، ٩٨٣، ٩٨٤، ٩٨٥، ٩٨٦، ٩٨٧، ٩٨٨، ٩٨٩، ٩٩٠، ٩٩١، ٩٩٢، ٩٩٣، ٩٩٤، ٩٩٥، ٩٩٦، ٩٩٧، ٩٩٨، ٩٩٩، ١٠٠٠، ١٠٠١، ١٠٠٢، ١٠٠٣، ١٠٠٤، ١٠٠٥، ١٠٠٦، ١٠٠٧، ١٠٠٨، ١٠٠٩، ١٠١٠، ١٠١١، ١٠١٢، ١٠١٣، ١٠١٤، ١٠١٥، ١٠١٦، ١٠١٧، ١٠١٨، ١٠١٩، ١٠٢٠، ١٠٢١، ١٠٢٢، ١٠٢٣، ١٠٢٤، ١٠٢٥، ١٠٢٦، ١٠٢٧، ١٠٢٨، ١٠٢٩، ١٠٣٠، ١٠٣١، ١٠٣٢، ١٠٣٣، ١٠٣٤، ١٠٣٥، ١٠٣٦، ١٠٣٧، ١٠٣٨، ١٠٣٩، ١٠٤٠، ١٠٤١، ١٠٤٢، ١٠٤٣، ١٠٤٤، ١٠٤٥، ١٠٤٦، ١٠٤٧، ١٠٤٨، ١٠٤٩، ١٠٥٠، ١٠٥١، ١٠٥٢، ١٠٥٣، ١٠٥٤، ١٠٥٥، ١٠٥٦، ١٠٥٧، ١٠٥٨، ١٠٥٩، ١٠٦٠، ١٠٦١، ١٠٦٢، ١٠٦٣، ١٠٦٤، ١٠٦٥، ١٠٦٦، ١٠٦٧، ١٠٦٨، ١٠٦٩، ١٠٧٠، ١٠٧١، ١٠٧٢، ١٠٧٣، ١٠٧٤، ١٠٧٥، ١٠٧٦، ١٠٧٧، ١٠٧٨، ١٠٧٩، ١٠٨٠، ١٠٨١، ١٠٨٢، ١٠٨٣، ١٠٨٤، ١٠٨٥، ١٠٨٦، ١٠٨٧، ١٠٨٨، ١٠٨٩، ١٠٩٠، ١٠٩١، ١٠٩٢، ١٠٩٣، ١٠٩٤، ١٠٩٥، ١٠٩٦، ١٠٩٧، ١٠٩٨، ١٠٩٩، ١١٠٠، ١١٠١، ١١٠٢، ١١٠٣، ١١٠٤، ١١٠٥، ١١٠٦، ١١٠٧، ١١٠٨، ١١٠٩، ١١١٠، ١١١١، ١١١٢، ١١١٣، ١١١٤، ١١١٥، ١١١٦، ١١١٧، ١١١٨، ١١١٩، ١١٢٠، ١١٢١، ١١٢٢، ١١٢٣، ١١٢٤، ١١٢٥، ١١٢٦، ١١٢٧، ١١٢٨، ١١٢٩، ١١٣٠، ١١٣١، ١١٣٢، ١١٣٣، ١١٣٤، ١١٣٥، ١١٣٦، ١١٣٧، ١١٣٨، ١١٣٩، ١١٤٠، ١١٤١، ١١٤٢، ١١٤٣، ١١٤٤، ١١٤٥، ١١٤٦، ١١٤٧، ١١٤٨، ١١٤٩، ١١٥٠، ١١٥١، ١١٥٢، ١١٥٣، ١١٥٤، ١١٥٥، ١١٥٦، ١١٥٧، ١١٥٨، ١١٥٩، ١١٦٠، ١١٦١، ١١٦٢، ١١٦٣، ١١٦٤، ١١٦٥، ١١٦٦، ١١٦٧، ١١٦٨، ١١٦٩، ١١٧٠، ١١٧١، ١١٧٢، ١١٧٣، ١١٧٤، ١١٧٥، ١١٧٦، ١١٧٧، ١١٧٨، ١١٧٩، ١١٨٠، ١١٨١، ١١٨٢، ١١٨٣، ١١٨٤، ١١٨٥، ١١٨٦، ١١٨٧، ١١٨٨، ١١٨٩، ١١٩٠، ١١٩١، ١١٩٢، ١١٩٣، ١١٩٤، ١١٩٥، ١١٩٦، ١١٩٧، ١١٩٨، ١١٩٩، ١٢٠٠، ١٢٠١، ١٢٠٢، ١٢٠٣، ١٢٠٤، ١٢٠٥، ١٢٠٦، ١٢٠٧، ١٢٠٨، ١٢٠٩، ١٢١٠، ١٢١١، ١٢١٢، ١٢١٣، ١٢١٤، ١٢١٥، ١٢١٦، ١٢١٧، ١٢١٨، ١٢١٩، ١٢٢٠، ١٢٢١، ١٢٢٢، ١٢٢٣، ١٢٢٤، ١٢٢٥، ١٢٢٦، ١٢٢٧، ١٢٢٨، ١٢٢٩، ١٢٣٠، ١٢٣١، ١٢٣٢، ١٢٣٣، ١٢٣٤، ١٢٣٥، ١٢٣٦، ١٢٣٧، ١٢٣٨، ١٢٣٩، ١٢٤٠، ١٢٤١، ١٢٤٢، ١٢٤٣، ١٢٤٤، ١٢٤٥، ١٢٤٦، ١٢٤٧، ١٢٤٨، ١٢٤٩، ١٢٥٠، ١٢٥١، ١٢٥٢، ١٢٥٣، ١٢٥٤، ١٢٥٥، ١٢٥٦، ١٢٥٧، ١٢٥٨، ١٢٥٩، ١٢٦٠، ١٢٦١، ١٢٦٢، ١٢٦٣، ١٢٦٤، ١٢٦٥، ١٢٦٦، ١٢٦٧، ١٢٦٨، ١٢٦٩، ١٢٧٠، ١٢٧١، ١٢٧٢، ١٢٧٣، ١٢٧٤، ١٢٧٥، ١٢٧٦، ١٢٧٧، ١٢٧٨، ١٢٧٩، ١٢٨٠، ١٢٨١، ١٢٨٢، ١٢٨٣، ١٢٨٤، ١٢٨٥، ١٢٨٦، ١٢٨٧، ١٢٨٨، ١٢٨٩، ١٢٩٠، ١٢٩١، ١٢٩٢، ١٢٩٣، ١٢٩٤، ١٢٩٥، ١٢٩٦، ١٢٩٧، ١٢٩٨، ١٢٩٩، ١٣٠٠، ١٣٠١، ١٣٠٢، ١٣٠٣، ١٣٠٤، ١٣٠٥، ١٣٠٦، ١٣٠٧، ١٣٠٨، ١٣٠٩، ١٣١٠، ١٣١١، ١٣١٢، ١٣١٣، ١٣١٤، ١٣١٥، ١٣١٦، ١٣١٧، ١٣١٨، ١٣١٩، ١٣٢٠، ١٣٢١، ١٣٢٢، ١٣٢٣، ١٣٢٤، ١٣٢٥، ١٣٢٦، ١٣٢٧، ١٣٢٨، ١٣٢٩، ١٣٣٠، ١٣٣١،

ورأى فيجوتسكي (Lev. Semenovich. Vygotsky) أن اللغة والتفكير يصدران من جذور مختلفة، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه بأنه «فكر ما قبل اللغة» و«كلام ما قبل العمليات العقلية»، ويندمج بعد ذلك كل منهما بالآخر تدريجياً كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات العقلية، وفي البداية لا تكون عملية اندماج الفكر والكلام تامة ثم يبدأ تدريجياً، وقد صور فيجوتسكي اسقلال كل منهما مع حدوث اندماج بسيط بينهما فيما بعد، وعلى ذلك فإن اللغة والفكر لا يتطابقان.^١

٤. **المدرسة المعرفية:** يرى أصحاب هذه المدرسة أن الارتقاء المعرفي هو الذي يبدأ به الطفل عند تعلم اللغة، ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، ولذلك يؤثر التفكير على لغة الطفل عبر تفاعله مع الأشياء والواقع والبيئة، ويتأثر نمو الطفل بمستوى النمو المعرفي الذي يصل إليه. ومن علماء النفس المعروفين والمشهورين: **جان بياجيه** (Jan Piaget) الذي ربط بياجيه نمو اللغة بالنمو المعرفي، ووجه اهتمامه إلى اللغة بوصفها وسيلة للكشف عن عملية التفكير لدى الطفل، ومميز بين نوعين من كلام الطفل: الكلام المركزي للذات والكلام المكثف للمجتمع.

تعلم اللغة الثانية واللغة الأجنبية

ليس ثمة فرق بين اللغة الثانية واللغة الأجنبية إلا في الرتبة؛ حيث في اللغة الثانية التي يدرسها الدارسون بعد اللغة الأم، عبر التعليم النظامي، ويتميز تعليم اللغة الثانية في أنها يتم تعليمها من المعلم والمدة الحرجة فيها تصل إلى البلوغ، ودارسها عادة من غير أبناء اللغة، وتتعلم لأغراض خاصة أحياناً، ولا يصل دارسها أحياناً إلى درجة الإتقان، وقد تكون الدافعية فيها ضعيفة لدى الدارس، وموادها محددة، ويواجه دارسها صعوبات متنوعة ومتفاوتة، ويبدأ تعلمها في مدة المراهقة وأحياناً زمن الطفولة. وبالنسبة إلى نظريات تعلم اللغة الأجنبية فهي عديدة يمكن الرجوع إلى المراجع العربية التي تناولت الموضوع بتوسع.

تعلم اللغة الثانية: تعلم اللغة الثانية واكتسابها هي الدراسة التي تعنى بدراسة كيفية اكتساب البشر اللغة الثانية، بدأ هذا التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين. ويمكن تعريفها بأنها الطريقة التي يتعلم بها البشر لغة ثانية غير لغتهم الأصلية، سواء كان هذا بالاكتساب أم بالتعليم من خلال تعليم نظامي (أي داخل الفصول الدراسية)، أم خارج التعليم النظامي، ومن أصحابها ابن خلدون، وهو يرى أن تعلم اللغة الثانية ملكة يكتسب بالتعليم الدربة والممارسة، وذلك بحفظ النصوص والشواهد بشرط فهم معاني النصوص؛ إذ لا تربي من خلال نصوص غير مفهومة.^٢ ومن هنا نفهم بأن اللغة الثانية هي اللغة التي يتعلمها البشر بعد لغتهم الأولى سواء أكانت واحدة أم أكثر. ويتجلى الفرق بين اللغة الأولى والثانية في أن الأولى تكتسب تلقائياً من البيئة المحيطة، والثانية تتعلم تحت نظام وقواعد معينة، كما يحتاج إلى الاستعداد للتعلم والخضوع للمواد التعليمية والمرور على الصعوبات التعليمية.

أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية

يعد الاكتساب اللغوي من القضايا الملحة في تعلم اللغة؛ حيث تنمو قدرة الدارس للغة على ممارسة المهارات اللغوية

١ Vegotsky, L. Semenovich.1962. *Thought and Language*, Translated by E. Hauf. Mann and C. Baker, M. I. T, Cambridge, Mass؛ وانظر: دينيس تشيلد، **علم النفس والمعلم**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وزين العابدين درويش، وحسين الدُريني، مراجعة: عبد العزيز حامد قوصي (القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٨٣م)، ص٩٦؛ وتسهم نظرية ثوردنديك بنظرية التعلم بجعله الدافعية وسيلة فاعلة لترسيخ عادات العلم الجيدة عبر المكافآت. وقد وجه إلى هذه النظرية نقد مفاده أن الكلمة التي يستدعيها معنى الكلمة الأولى لا يفسر لنا مجرى التفكير عندما يكون الفرد بصدد حل مشكلة ما، وقد تكون هذه العلاقة علاقة سببية أو تشابه.

٢ انظر: عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، ص٤٣١.

وفقا لمستوى معين من الأداء اللغوي، ويمر في مجموع من العمليات النفسية والتربوية التي تسهم في تنمية قدرته اللغوية، وهذه العمليات يمكن تقسيمها إلى جانبين؛ أولهما له علاقة بالجانب النفسي الخاص بالدارس أثناء التعلم، والثاني يتعلق بالجانب التربوي الخاص بالمعلم عبر التعليم. أشار بعض الباحثين إلى بعض القضايا المتعلقة باكتساب اللغة بوصفها اللغة الأم أو اللغة الثانية أو الأجنبية، ومن هذه القضايا سيكولوجية تعلم اللغة الأم، والنمط الشائع في تعلم اللغة الثانية، وأوجه التشابه بين تعليم اللغتين، وأوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين، وأهم الفروق بين تعلم اللغتين.

وتفاصيل ذلك كما يأتي

أولاً-سيكولوجية تعلم اللغة الأم:

ذهب العالم (جسبرسن) إلى تقسيم النمو اللغوي لدى الطفل إلى ثلاث مراحل، وهي: الصياح VACALISING/CRYING، والبأبأة BUBBLING، والكلام، كما يأتي:^١

١. **مرحلة التمهيد:** وفي هذه المرحلة يعبر الطفل عن رغباته بالصراخ والبكاء في الشهر الأول من حياته، ويكثر من المناغاة على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية في الشهر الثاني، بحيث يصدر المناغاة متى سمع صوتا، وكذلك يبدأ بتقليد الأصوات المسموعة (IMITATION)، ويستعد لرد بعض الطلبات إذا عرض عليه وإعادة كلمة يلتقطها من الكبار، وفي هذه المرحلة يتم النمو الفنولوجي اللاحق، ويبسط الطفل الكلمات التي يخرجها، ويقوم بتقليد الأصوات التي يسمعها في أواخر السنة الأولى، والإيماءات المبكرة (GESTURES) التي يقوم بها الطفل.^٢

٢. **المرحلة اللغوية الحقيقية:** حيث يبدأ الطفل بتعلم المفردات وبعض الجمل القصيرة من الكبار، ويلجأ إليها عند التعبير عن رغباته، وتتزايد ملكاته مع تزايد المفردات هذه، وينتقل إلى تعلم التراكيب بعد هذا، وفي هذه المرحلة يبدأ

١ انظر: الشيخ عبدالله العلياني، مقدمة لدرس لغة العرب (القاهرة: ١٩٣٦م)، ص ١١٠، و ص ١٣٠؛ وانظر ما ذكره توفيق محمد شاهين، أصول اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية (القاهرة: مكتبة وهبة، د. ت)، حيث ذكر أصول اللغات في مواقع مختلفة في دراسته؛ وثمة دراسة ميدانية لنمو اللغة عند الطفل من عمر شهرين إلى ست سنوات تناولت الموضوع بتحليل أكبر ونتائج أكثر دقة، وهي لـ أحمد عطية سليمان، النمو اللغوي عند الطفل: دراسة تحليلية، (القاهرة: طبعة دار النهضة العربية، ١٩٩٣)؛ حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ص ٦٦؛ نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، (الرياض: دار الزهراء، ط ٢، ٢٠٠٧م)، ص ١٩٣ وما بعدها.

٢ انظر: الحمدي، علم نفس اللغة من منظور معرفي، ص ٢٠٣؛ إذ أشار إلى أن الطفل في الشهر السادس والعاشر من عمره يطلق مقاطع مكررة قريبة من الكلمة، تسمى المناغاة BABBLING، وهي نوعان، مكررة وغير مكررة، مثل كلمة: ماما ما أو بابا بابا، أو دا دا دا، ويميل الأطفال إلى التبسط في الكلام. والمناغاة هي تدريب على السيطرة على مخارج الأصوات، من أجل نطق الكلمات لاحقا؛ وانظر ما ذكرته: شاس، علم نفس اللغة، ص ٧١، وقد أشارت إلى التدعيم الذي يقدمه الوالدان أو الكبار في الاستجابة للطفل وإشباع حاجاته في تقليد الأصوات، وبينت الكلمات التي يستخدمها الطفل في العربية عند تشجيعه من الأم أو الأسرة؛ وانظر ما ذكره بعض الباحثين عن تجربة العمليات العقلية التي يقوم بها الأطفال للتمكن من التعامل بلغتهم الأم، وهي تجربة روجر براون وأزولا بيلوقي وفريزي بدراسة موسومة Three processes in the child's Acquisition of syntax في كتاب حرره براون بعنوان، Psycholinguistics وقام بترجمته المقال بابكر إدريس الحبر بعنوان: "ثلاث عمليات في اكتساب الطفل لبنية اللغة"، مجلة اللسان العربي، مكتب تسويق التعريب، المغرب، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع ٣٥، ١٩٩١م، ص ٤٩ - ٦٨. وقد تحدث عن الكلمات التي يتفوه بها الطفل الإنجليزي وعمره ستة أشهر أو الشهر السادس والثلاثين؛ ومقال لوك، جون، «مراحل اكتساب الطفل للغة»، ترجمة: إيهاب عبد الرحيم، مجلة الثقافة العالمية، س ١٢، نوفمبر، ١٩٩٥، ص ١٥٣ - ١٦٩. وقد أشار إلى مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل بدءا من التعلم الصوتي، فالتخزين فالتحليل والحوسبة وأخيرا الدمج والإتقان وهي المرحلة الأخيرة من التطور اللغوي لديهم؛ إميه ابرجير، مساعدة النشء المعوقين في اكتساب القدرة على الاتصال ومهارات الكلام، طبعة اليونيسكو، ١٩٨٧، ص ١٤ - ١٥؛ إذ أشار إلى أن الطفل يقوم بتدريب جهازه الصوتي من أجل نطق الكلام؛ محمود أحمد السيد، اللغة: تدريسا واكتسابا، (الرياض: دار الفيلسوف الثقافية، ط ١، ١٩٨٨م)، ص ١٦.

الطفل بتعلم المعاني عبر التقليد والتعلم؛ حيث يكون توافق بين مدركاته الحسية وبين الكلام، وقد قسم العلماء هذه المرحلة إلى مرحلتين، وهما:^١ مرحلة الكلمة الواحدة، ومرحلة الكلمتين؛ حيث تبدأ الأولى في سن الثانية ويستعمل فيها الطفل كلمة واحدة للدلالة على ما يريد أن يعبر عنه، وهي ذات مقطع واحد، أما مرحلة الكلمتين فتبدأ من سن منتصف السنة الثانية وتستمر حتى الشهر (٢٧) من عمره، وفي هذه المرحلة تكون الأصوات التي يقوم الطفل بنطقها غير صحيحة عند المحاكاة أحياناً، ويغير الطفل الأصوات فيحل صوت محل صوت يكون قريباً منه، مثلاً يقول: تتاب بدلاً من كتاب، وكذا أو يحرف أصوات الكلمة فيقول: إمساو بدلاً من اسمه وهكذا.

ثانياً - أوجه التشابه بين تعلم اللغتين:

ثمة تشابه بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، وقد ظهر هذا في ضوء سيكولوجية اكتساب اللغة والنمط الشائع في تعلم اللغة الأم والثانية، وتنحصر هذا التشابه في أمور عدة، وهي:^٢ الممارسة، والتقليد والفهم وترتيب مهارات اللغة الأربع وتعلم النحو.

تعلم اللغة الأجنبية: ليس هناك فرق بين تعلم اللغة الثانية وبين الأجنبية إلا في الرتبة، وقد سبق القول في اللغة الثانية، أما اللغة الأجنبية فهي تلك اللغة التي أجادها الإنسان بعد اللغة الأم والثانية، سواء بطريق التعلم أم بالاكْتساب، ونأتي على سبيل المثال: اللغة العربية أو الصينية عند الماليزيين، فهما بالنسبة إليهم لغتين أجنبيتين حين تحتل الإنجليزية في الاستعمال.^٣

ونظرية تعلم اللغة الأجنبية هي نفسها نظرية تعلم اللغة العامة وتعلم اللغة الأصلية الخاصة، ولكونه شكلاً من أشكال التعليم أصبح يطلق عليه ما سبق ذكره في تعلم اللغة الثانية. فهذا ما ذهب إليه أصحاب نظريات التطابق، وذهب أصحاب نظرية التباين إلى نقيض ذلك بقولهم: «إن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعليمها، فالتركيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثيلها وتعلمها بسهولة، تسمى هذه العملية (بالنقل الإيجابي)، أما الصيغ والتركيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي». وعيب أصحاب نظرية التحليل الأخطاء ما ذهب إليه أصحاب نظرية التباين بأنهم تجاهلوا تأثير التداخل اللغوي الناتج من داخل اللغة الأجنبية.

تعلم اللغة الثانية:

يؤكد خبير اللغة الأمريكي هـ. دوجلاس براون^٤ أننا لانزال بعيدين عن الوصول إلى إجابة كاملة عن الكثير من الأسئلة

١ انظر: شاس، علم نفس اللغة، ص ٧٢ - ٧٣؛ Slobin, Dan Isaac. 1991. Ilmu Psikolinguistik. E. Penterjemah: Ton Ibrahim. Dewan: Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur. P.79. وقد ذكر سولبين أمثلة من دراسة Greenfield و Smith عن الكلمات التي يعمها الطفل في هذه

المرحلة في الاتصال، فيقول الطفل مثلاً: Ball حيث يقوم الطفل باستخدام هذه الكلمة في جميع الأمور.

٢ انظر: رشدي أحمد طعيمة الناقعة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٦- ٢٨؛ نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص ٧٧؛ أحمد شيخو عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي (كوالالمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط ٣، ٢٠١٢م)، ص ٤٨.

٣ انظر على سبيل المثال: نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها؛ ومحمد يحيى الخراط، اللغة الأجنبية: كيف تتعلمها وتعلمها (جامعة الملك خالد)، وغيرها من الكتب التي لا تحصى أحياناً.

٤ انظر: براون، هـ. دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد، وعبد الشمرى (الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م)، ص ٧٣ وما بعدها.

الصعبة المطروحة على بساط البحث، لذلك فهو يستبعد توفر حلول نهائية في الموضوع ويقر بان هذه المسؤولية تبدو صعبة وليس هناك حلول جاهزة ولا طرق سريعة وسهلة تضمن النجاح في هذا الموضوع. وقد قام بتفريق الاستيعاب والانتاج فالاطفال يفهمون أكثر مما هم قادرون على إنتاجه، وتحديث عن العلاقة الوثيقة بين النمو اللغوي والنمو العقلي وناقش المقولة التي تذهب الى أن كل لغة تفرض على متحدثها نظرة معينة للعالم. الامر الذي يفتقده أطفال المجتمعات غير الدارسة بلغة الأم، ويضيف العالم براون بأن تأثير تداخل لغة الام على تعلم اللغة الثانية قد ينتقل بطريقة إيجابية وهنا يستفيد المتعلم من التداخل والمؤثرات.

مشكلات التداخل اللغوي

تسبب ظاهرة التداخل اللغوي بين ثنائي اللغة أو متعددي اللغات مشكلات لغوية تكون على مستويات مختلفة، ومن هذه المستويات ما يأتي:

1. **التدخل الصوتي:** إن التدخل الصوتي من أنواع التدخل الشائعة والسهلة والواضحة، والتي يمكن اكتشافه بسهولة؛ حيث يقل هذا التدخل كلما كان تعلم اللغة الثانية أبكر، ويزداد كلما كان تعلم اللغة الثانية أكثر تأخراً، ولذا في حالة التدخل الصوتي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية تحدث بعض الأخطاء الصوتية في الأداء النطقي من المتعلمين، ومن صوره للدارسين الناطقين باللغة الإنجليزية للغة العربية بوصفها ثانية أو أجنبية الأخطاء الآتية:

قد يحدث تدخل صوتي من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو الثانية من حيث النطق أو العادة أو التقليد، ومن ذلك: -استبدال فونيم صعب في اللغة الثانية أو الأجنبية مثلاً اللغة العربية؛ حيث يستبدل فيها الناطق باللغة الإنجليزية والدارس للعربية بوصفها أجنبية أو ثانية حرف الحاء /ح/ في العربية بصوت /H/ في الإنجليزية أي ينطق الحاء في العربية بحرف الهاء؛ لأن الهاء هي أقرب الحروف إلى الحاء العربية في اللغة الإنجليزية.

-تشابه الأصوات في اللغة الأم واختلافها في اللغة الهدف أو ما يطلق عليه التدخل الفونيمي الناقص؛ حيث هناك أخطاء يقع فيها الدارس العربي لأصوات اللغة الإنجليزية بسبب التداخل من اللغة الأم، فلا يفرق الدارس العربي المبتدئ في دراسة الإنجليزية بين نطق p و b فيها، وهما فونيمان مختلفان في الإنجليزية، فالحرف b صوت مجهور، والباء p مهموس^١، وهذا من ثم يجعل الدارس ينطق الباء بنوعيه الفونيمي في الإنجليزية بنطق صوت الباء في العربية حرفاً مجهوراً في الإنجليزية الذي يختلف في الأداء عن الباء المجهورة في العربية، بسبب تدخل اللغة الأم العربية في الأداء النطقي للباء المهموسة p لا يصاحبه اهتزاز في الوترين الصوتيين.

-تداخل التمييز الفونيمي المفرط بجعل فونيمين في اللغة الأم فونيم واحد في اللغة الهدف كحرفي f و v في الإنجليزية حرفاً واحداً في العربية، فيظن أن الحرف /ف/ في العربية أنه /f/ أو /v/ في الإنجليزية.

-الأداء النطقي للفونيم الواحد بأدائين: ومن أمثلة التداخل اللغوي من اللغة الأم ما يقوم به الناطق بالأسبانية عندما ينطق حرف d في الإنجليزية فإنه يعتمد ويتأثر بلغته الأم في نطق الدال فينطق الدال بطريقتين الأولى الدال التي تتشابه مع حرف الدال في الأسبانية، والدال التي تختلف عن الإنجليزية، مثلاً: الكلمة dos في الأسبانية بمعنى اثنان أو اثنتان في العربية، فإن نطقها يكون ساكناً كالدال في الإنجليزية، أما الدال في الكلمة الأسبانية lado بمعنى جانب في العربية فإن نطقها في الأسبانية يكون صوتاً مجهوراً يشبه نطق /th/ في الإنجليزية، ولذا فإن الناطق بالأسبانية سوف يقوم بتحويل أدائه الصوتي في الأسبانية بنطق الدال المجهورة القريبة من نطق /th/ في الإنجليزية،

١ انظر:

ومن هذا نطقه للكلمة الإنجليزية ladder بمعنى سلم في العربية؛ حيث ينطقها lather أو ينطق reading في الإنجليزية reathing بسبب تدخل اللغة الأم في أدائه لنطق الدال في اللغة الإنجليزية. -نطق الكلمة بسبب طبيعة النظام الصوتي في اللغة الأم في التهجنة وتسلسل الأصوات في الكلمة، ونجد أمثلة كثيرة في الإنجليزية تشير إلى مشكلة التداخل اللغوي من اللغة الأم في اللغة الهدف؛ حيث يقوم الدارس الأسباني بنطق الكلمة الإنجليزية card بـ car ويحذف الراء أو ينطق beard بـ bear فيقطع المقطع /rd/، ومنه كذلك نطق^١. -النبر والتنغيم وتداخل اللغة الأم في قراءة الكلمة؛ إذ نجد أن الدارس الناطق بالإنجليزية والدارس للأسبانية بوصفها ثانية أو أجنبية فإنه يقع في مشكلة النبر حينما ينطق الكلمة الأسبانية benemerita بمعنى جدير بالثناء، وتقرأ be-ne-me-r i-ta/ أو بالكتابة العربية (بِنِمِرْتَا) فإنه ينطقها بأداء غير أسباني بسبب عدم النبر على المقطع الثاني /ne/ والنبر أي رفع الصوت على المقطع /ben/؛ حيث ينطق الكلمة وينبر فيها على المقطع المذكور آنفاً وينطق الكلمة كالآتي: /ben-e-mer-e-ta/^٢.

٢. التداخل النحوي: هناك نوع ثانٍ من الأخطاء وردت في كتابات الماليزيين للغة العربية بوصفها ثانية أو أجنبية؛ إذ تأثروا باللغة الأم وكان تأثير اللغة الأم في تراكيبيهم واضحاً في الأمور الآتية:^٣ -استخدام حروف الجر خطأً بسبب التأثير بما يقابلها في اللغة الماليزية، كما في الأمثلة الآتية: *زيادة حرف الجر (إلى) نحو: نزورُ إلى قبرِ جدنا، والصواب:....نزورُ قبرَ جدنا؛ ونزورُ إلى بيوتِ الأقرباء، والصواب:....نزورُ بيوتَ الأقرباء، ونزورُ إلى القبرِ، والصواب:....نزورُ القبرَ، وهذا التداخل من اللغة الأم حصل بسبب أن الفعل (زار) يقابله في اللغة الماليزية ziarah وهو يتطلب غالباً الحرف (ke) أي (إلى). *حذف حرف الجر (ب)، نحو: المسلمون يحتفلونَ هذا اليوم، والصواب : بهذا اليوم؛ واحتفلَ هذا اليوم، والصواب : بهذا اليوم؛ ونحتفلُ هذا العيدَ بالسرورِ والفرح، والصواب: ... بهذا العيد، وقد تداخلت اللغة الأم (الملايوية) في بناء التركيب لدى الدارس الماليزي؛ حيث استخدم الفعل (احتفل) في اللغة العربية، وهو فعل لازم؛ لأن ما يقابله في الماليزية merayakan فعل متعد.

ومن التداخل اللغوي من الماليزية إلى الإنجليزية في التراكييب النحوية، ما نراه في استخدام الدارسين الماليزيين لصيغ التفضيل في الإنجليزية Superlative Forms؛ حيث يقوم الدارس الماليزي ببناء التراكييب النحوية الآتية: I /afraid/ it/ would/rain/so/I/walked/more/fast

حيث استخدم الماليزي الصيغة النحوية more fast وهي تعني في الملايوية saya takut ia akan hujan jadi saya lebih cepat وتعني lebih cepat في الإنجليزية more وcepat في الماليزية تعني في الإنجليزية fast، وكان هذا التداخل من الماليزية واضحاً في استخدام الدارس لأسلوب التفضيل، وكان الأولى أن يقول: afraid it would rain so I walked faster^٤.

١ انظر:

Rebort Lado. 1999. *Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press,, USA, P14.

، وانظر في اللغة الأسبانية ونظام النطق والمقطع: Ian Mackenzie. 2003. *Linguistic Introduction to Spain* 2nd Publishing, Lincom GmbH, p17.

٢ . انظر:

Rebort Lado. 1999. *Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press,, USA, P34.

٣ انظر: عاصم شحادة علي وآخرون، اللسانيات التطبيقية الحديثة للمتخصصين في العربية وآدابها: مدخل وصفي، (كوالالمبور: مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط١، ٢٠١٥م) ص ٢٠.

٤ انظر:

-استخدام حروف الجر بطريقة خاطئة: حيث يقوم الدارس الماليزي باستخدام جمل خاطئة في حروف الجر، من ذلك قوله: I /got /my/Diploma/in/Management/at/1983.

حيث استخدم الحرف at حيث تدخلت اللغة الماليزية في تركيب الدارس، فالجملة في الملايوية يتم فيها استخدام حرف الجر pada بمعنى at في الإنجليزية، والجملة بالملايوية تعني: Saya mendapat Diploma saya dalam bidang pengurusan pada tahun 1983. ومن ذلك الخطأ النحوي وتداخل اللغة الأم في إجابة الدارس عندما طلب منه إسناد الفعل (قال) إلى ضمير الغائب المثني، كما في المثال: هما.....الحقيقة للقاضي؛ حيث كانت إجابات الطلبة للمستوى المبدئي الفعل: قال، أو قل، ولم يتمكن الدارس من اتباع القاعدة في المطابقة بين الاسم والفعل أو الفعل والاسم؛ لأنه في اللغة الماليزية لا تغير صيغة الفعل في كل الأحوال عند إسنادها للضمائر في كل الأحوال؛ حيث الفعل berkata يصلح في صيغته للضمائر: هو، هي، هم، هما للمذكر والمؤنث، هن.^١

ومن أمثلة الأخطاء التي يقع فيها العربي الذي يدرس الإنجليزية في المراحل الأولى من الدراسة تلك التي وقع فيها بسبب تداخل اللغة الأم في التركيب النحوي الذي قام بإنشائه كتابةً،^٢ ومن ذلك الجملة: Ali/going/to/his/house حيث نجد أن العربي قد تأثر بالتركيب العربي للجملة في عقله وما تعود عليه في النظام النحوي للغة العربية أن اصل الجملة: (علي ذاهب إلى المدرسة)، وهذا يعني أن يستخدم (ذاهب) في التركيب وينقل الفعل المستمر going والأصل أن تكون الجملة في الإنجليزية Ali is going home. باستخدام الفعل المساعد (is) ثم يليه الفعل في التصرف الثالث للفعل، وهو غير مستخدم في العربية، وكذلك كلمة house التي عرفها بضمير الملكية his، والأصل أنه لا يحتاج في هذا التركيب النحوي إلى أداة التعريف؛ لأن لفظ home معرف بذاته، وهناك حالة أخرى في موضع الصيغة؛ حيث الصيغة في الإنجليزية present perfect tense وتأتي بالشكل: Look what you did! حيث الفعل you did خاطئ والفعل الصحيح أو الصيغة الصحيحة هي: have done؛ وكان هذا بسبب تداخل اللغة الأم؛ إذ لجأ الدارس إلى النقل من العربية التي يتساءل فيها بالسؤال: هل فعلت؟ وترجمتها في العربية حرفياً you did؟، وكذلك المثال The Lions are wild animals؛ إذ استخدم الدارس أداة التعريف للأسد وهو من الأسماء التي لا تحتاج إلى أداة تعريف في الإنجليزية؛ لأنه اسم جمع يدل على الجنس، وكان الأحرى بالدارس العربي أن يقول: Lions are wild animals، وهذا كان بسبب تداخل اللغة الأم في لغة الدارس واستراتيجيته في تعلم اللغة.

-التداخل في الجملة الاسمية: إذ يقوم الدارس الماليزي بتكوين جملة متأثرة بها باللغة الماليزية، فيقول: أحمد يكون مدرس بدلاً من: أحمد مدرس، والكتاب وجود في الحقيقة بدلاً من: الكتاب في الحقيقة؛ حيث تأثر الدارس بلغته الأم وتداخلت القاعدة النحوية في الجملة الاسمية في الماليزية، فأصل الجملة في الملايوية: Ahmad ialah seorang guru؛ حيث ialah تعني يكون، وكذلك الجملة: buku ada di dalam beg؛ حيث ada تعني وجود وتركيب الجملة في الملايوية لا بد من كلمة مساعدة للربط بين المسند والمسند إليه، على عكس العربية الذي تكون فيه علاقة الإسناد عقلية أو معنوية.^٣

٣. التداخل الصرفي:

Richard Hughes, Carmel Heah. 1993. *Common Errors In English: Grammar Exercises for Malaysians*, Penerbit Fajar Bakti Sdn Bhd, Selangor, Malaysia, p62.

١ انظر:

Asem Shehadeh Ali. 2000. *The Problems of Learning the Arabic Verbal System Among the Students of the International Islamic University Malaysia: An Error Analysis*, Unpublished PhD thesis, University Malaya, p170.

٢ انظر: خرما، نايف وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٨م)، ص ١٠٤ وما بعدها.

٣ انظر: بن مسعود، مهدي، التداخل اللغوي السلبي في تراكيب النحو الأساسية عند المبتدئين الماليزيين في تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بحث دكتوراه غير منشور، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٩م، ص ١٣٣ وما بعدها.

-التداخل من اللغة الماليزية إلى العربية في حدث الفعل وبنائه؛ حيث نجد الدارس الماليزي عند بناء الفعل في العربية في التركيب، قد تأثر بنظام اللغة الماليزية الذي يركز في الحدث على المضمون والمحتوى، وأحياناً يستخدم الاسم الدال على الزمن، ومن هنا فإن الجملة التي ركبها الدارس الماليزي: (بعد أن يغتسل أنا ذهبت إلى المسجد)، استخدم الدارس الماضي بدلاً من الفعل الحاضر؛ حيث عليه أن يستخدم الفعل (أذهب) للدلالة على الحدث الدال على الزمن الحاضر، والسبب في التداخل هو -كما ذكرنا- أن الفعل في الماليزية لا يتوافر فيه الزمن الحاضر إلا إذا سبقه أو لحقه اسم معياري للدلالة على الزمن.^١

-التداخل من الماليزية إلى الإنجليزية في صيغة الفعل؛ ومن ذلك ما يقوم به الدارس الماليزي في استخدام الصيغة الخاطئة للفعل كما في كتابته: Every/ Saturday/ I/ going/ to/ Ipoh/with/my/parents حيث أخطأ في استخدام الفعل الحاضر؛ لأن الجملة في الماليزية Tiap-tiap hari Sabtu Saya pergi Ke Ipoh dengan ibu-bapa saya؛ حيث الفعل pergi في الماليزية يدل على المضارع المستمر بمعنى الذهاب في العربية، ولهذا تداخلت اللغة الأم في مجال بناء صيغة الفعل والأصح أن يقول: I go، بمعنى (أذهب).^٢

-التداخل من اللغة الماليزية إلى الإنجليزية في حدث الفعل وبنائه؛ يقوم الدارس الماليزي ببناء الجملة الخاطئة في حدث الفعل الدال على الماضي التام، ومن ذلك:

People/will/feel/sick/every/time/they/saw/one/of/these saw الطالب الفعل للدلالة على الماضي، بسبب تأثير اللغة الأم في تعبيره، فالفعل they saw يعبر عنه في الماليزية هكذا: mereka nampak، والفعل nampak تعني saw؛ لذا أخطأ الدارس ولم يتمكن من استخدام صيغة الحدث للدلة على الحاضر؛ ولكنه استخدم الفعل الماضي التام Past tense verb في الإنجليزية وعليه أن يقول في الإنجليزية: they see، بمعنى يرون وليس رأوا.^٣

وهناك خطأ في تصريف الفعل وصيغته؛ حيث قام الدارس الماليزي للغة العربية ببناء صيغة خاطئة لحدث الفعل كما في المثال: كيف درست في مدرستك؟ حيث استخدم الفعل (درست) في صيغة الماضي والأصل أن يكون في صيغة الاسم (دراسك)، وهذا الخطأ بسبب تداخل اللغة الأم لديه؛ لأن الترجمة للجملة: Bagaimana anda belajar di sekolah؟ حيث إن الفعل belajar فعل ماضٍ، لذا صاغ الدارس السؤال واستخدم الفعل بدلاً من الاسم.^٤

-التداخل في اشتقاق الفعل من الماليزية إلى الإنجليزية: ومن ذلك قول الدارس الماليزي للغة الإنجليزية: my / leg/ is/paining؛ حيث يقوم الدارس باستخدام لغته الأم في اشتقاق الفعل في الإنجليزية، والأصل في اللغة الماليزية لهذه الجملة: kaki saya sakit؛ حيث أضاف الدارس اللاحقة ing؛ لأن كلمة sakit تعني (ألم) في اللغة الماليزية، ولا بد من استخدام فعل مناسب من الإنجليزية وهو: Hurting بسبب الدلالة في الإنجليزية.

٤. التداخل الدلالي:

-التداخل في دلالة المفردات؛ يقوم الدارس الماليزي للغة الإنجليزية ببناء تركيب فيه خطأ في دلالة الفعل في سياق اللغة الإنجليزية، ومن ذلك قوله: can/you/borrow/me/your/camera؟ حيث استخدم الدارس الفعل borrow

١ انظر أمثلة ذلك في:

Jassem, Ali Jassem. 2000. *Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach*, University Malaya, Kuala Lumpur, p192.

٢ انظر:

Richard Hughes, Carmel Heah. 1993. *Common Errors In English: Grammar Exercises for Malaysians*, p101.

٣ انظر: المرجع السابق نفسه، ص ١٣٣.

٤ انظر:

Jassem, Ali Jassem. *Study on Second Language Learners of Arabic*, p180.

الذي بمعنى (يعير) في العربية والذي يقابله في الماليزية: boleh kamu pinjamkan saya kamera awak؛ حيث الفعل borrow يعني pinjamkan وهذا بسبب تداخل اللغة الأم، والأصل أن يستخدم في الإنجليزية في حالة طلب الاستعارة للأشياء الفعل lend بمعنى استعير الشيء، أما المال فيستخدم الفعل borrow.^١

-تداخل في استبدال الفعل بدلاً من الاسم بسبب دلالة الكلمة في اللغة الأم؛ ومن أمثلة ذلك من الدارس الماليزي للعربية قوله: ذهب إلى غرفة النوم ثم النوم؛ حيث استبدل الدارس الاسم (النوم) بدلاً من الفعل (نام) بسبب تأثير وتداخل اللغة الأم (الماليزية) في تركيبه للجملة، في الماليزية نقول في مثل هذا التركيب: dia pergi ke kamar tidur kemudian tidur؛ حيث يمكن استخدام الكلمة tidur في اللغة الماليزية اسماً أو فعلاً، وهناك أمثلة كثيرة في هذا المضمار؛ حيث لجأ الدارس الماليزي إلى استبدال الفعل بالاسم، ومنه قوله: أنا صلاة المغرب في المسجد. ويقصد: أنا أصلي المغرب في المسجد؛ إذ الجملة في الملايوية: saya salat maghrib di masjid؛ حيث تداخلت الكلمة من الملايوية إلى العربية في الدلالة، وهي في الماليزية اسم وليس فعلاً، وهي تستخدم في الكلام الماليزي العادي اسماً أو فعلاً.^٢

-تداخل في استبدال الاسم بدلاً من الفعل بسبب دلالة الكلمة في اللغة الأم؛ ومن ذلك قول الدارس الماليزي: كل إنسان يملك والد ووالده؛ حيث استبدل الدارس بسبب تداخل اللغة الأم في اختياره للفعل بدلاً من الاسم، والأصل في الجملة باللغة الماليزية: setiap orang mempunyai ayah dan ibu؛ حيث تأثر الطالب الماليزي بلغته الأم واستخدم الفعل mempunyai بمعنى يملك، والأصل أن يقول في العربية: كل إنسان له والد ووالدة.^٣

-التداخل في اشتقاق الفعل من الماليزية إلى الإنجليزية عبر الدلالة؛ ومن ذلك قول الدارس الماليزي للغة الإنجليزية: my / leg/is/paining؛ حيث يقوم الدارس باستخدام لغته الأم في اشتقاق الفعل في الإنجليزية، والأصل في الماليزية لهذه الجملة: kaki saya sakit؛ حيث أضاف الدارس اللاحقة ing؛ لأن كلمة sakit تعني (ألم) في اللغة الماليزية، ولا بد من استخدام فعل مناسب من الإنجليزية وهو: Hurting بسبب الدلالة في الإنجليزية؛ إذ يدل الفعل على الأذى.^٤

-التداخل في معنى الكلمة وبنائها من الأسبانية إلى الإنجليزية؛ حيث أشار روبرت لادو إلى أمثلة التداخل من الأسبانية عند تعلم الإنجليزية في مجال بناء الكلمة ومعناها وإسهاماتها، ومن ذلك كلمة primer piso في الأسبانية والتي تقرأ /premier piso/ وتعني الطابق الأول، وهي تختلف عن اللغة الإنجليزية ولا تعني primer في الأسبانية الطابق رقم (١)، بل هي دلالة على الطابق نفسه بل على الطابق الأول الذي فوقه؛ لذلك primer piso تشير إلى الطابق الثاني كما هو في اللغة الإنجليزية second floor؛ لذا يحدث التداخل في دلالة الكلمة لدى الدارس الأسباني المبدئ في دراسة الإنجليزية، ومدى فهمه في الواقع.^٥

-التداخل في أنواع التراكيب ودلالاتها؛ حيث نجد الناطقين باللغات اللاتينية كاليابانية والصينية وغيرها عند دراستهم لهذا النوع من التركيب ودلالاته في الإنجليزية، مثل: call up وتعني to telephone أو call on وتعني to visit، و run out of وتعني exhaust the supply of (استنفاد الدعم)، ولأن هذه اللغات لا يوجد فيها نظام كلمتين تعبر

١ انظر:

Richard Hughes, Carmel Heah. *Common Errors In English: Grammar Exercises for Malaysians*, p22.

٢

Jassem, Ali Jassem. *Study on Second Language Learners of Arabic*, p290.

٣ انظر: السابق نفسه.

٤ انظر:

Richard Hughes, Carmel Heah. *Common Errors in English*, p227.

٥ انظر:

Rebort Lado. 1999. *Linguistics across Cultures*, P84.

عن فعل لها دلالة خاصة، فإن التداخل سوف يحدث من اللغة الأم، ولن يفهم الدارس وجود فعل في تركيب من كلمتين.^١

٥. التداخل الثقافي:

الثقافة بمعناها الإثنوغرافي الواسع، هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف، وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع.^٢ وأما كلمة (ثقافة) ودلالاتها في اللغة العربية فإنها تعني تنقية الفطرة البشرية وتقويتها، وتعني البحث والتنقيب، والظفر بمعاني الحق والخير والعدل، كما تعني التركيز في المعرفة على ما يحتاج الإنسان إليه طبقاً لظروف بيئته ومجتمعه، فالثقافة في المفهوم الدلالي في اللغة العربية لا تعني أن إنساناً أو مجتمعاً معيناً قد حصل من المعارف والعلوم والقيم ما يجعله على قمة السلم الثقافي أو أنه وصل الغاية القصوى، وإنما تحمل دلالات التهذيب والتقويم، أي مراجعة الذات وإصلاحها، وهذا المفهوم عام للإنسان والجماعة والمجتمع، من هذا المعنى لكلمة (ثقافة) نجد أنفسنا منقادين نحو تحديد العناصر ذات العلاقة بالثقافة والإشكالية التي أصابت الأمة ومثقفها ومواطنيها؛ حيث إن المراد بكلمة ثقافة؛ إذا أضيفت إلى الأمة، تراث الأمة الحضاري والفكري في جميع جوانبه النظرية والعملية الذي تمتاز به، وهذا التراث هو الذي يحكم الأفراد والأسرة والمجتمع في كل أمة. فالثقافة بهذا المعنى أسلوب الحياة السائد في مجتمع من المجتمعات، يقول أحد العلماء: «ثقافة الأمة في جوانبها المختلفة تشكل أسلوبها في الحياة، فعقيدة الأمة وتاريخها ونظرتها إلى الحياة، والأفكار والنظريات التي تدور في عقول أبنائها ومفكرها، وتدور في كتبها ودراساتها، تشترك جميعاً في تحديد الأسلوب الذي يحكم حياة الأمة، ويضبط مسارها». ^٣ فللثقافة جوانب نفسية واجتماعية، على الرغم من أن بعض الناس كما يقول المفكر الإسلامي المرحوم مالك بن نبي - ^٤ يقدمون الجانب النفسي، ومن ثم الفردي، معدين الثقافة قضية الإنسان، وآخرون يقدمون الجانب الاجتماعي ذاهبين إلى أن الثقافة (قضية المجتمع)؛ إذ إنها تمثل في نظرهم صورة اشتراكية بالمعنى التكويني للكلمة؛ لذلك لا بد من الاحتراز عند التحدث عن الثقافة؛ ذلك أن أذهاننا تنصرف على الإنتاج الثقافي المعرفي النخبوي لإنتاج العلماء والمفكرين والمثقفين، ولا بد أن لا نغفل بأن الثقافة بالمفهوم الأنثروبولوجي، هي منظومة القيم والتصورات والمفاهيم المستدخلة في الثقافة الاجتماعية، حتى بغير وعي مباشر من أصحابها؛ أي الثقافة على مستوى الحياة الاجتماعية. ولا يعنى بها إنتاج المفكرين المسلمين كالجاحظ والمبرد وابن سينا وغيرهم، وإنما المقصود بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية والثقافية المختلفة.

تناول روبرت لادو الأبعاد الثقافية في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ومدى تداخل اللغة الأم ببعدها الثقافي عند تعلم اللغة الهدف، وقد ضرب أمثلة تعبر عن هذا الفهم لدى الدارس خاصة الناطق باللغة الأسبانية، ومن المفاهيم التي أشار إليها: المعنى والصيغة والإسهام الثقافي.^٥

-التداخل اللغوي بسبب صيغة الكلمة؛ هذا النوع من أنواع الثقافة المختلفة بين اللغتين يحدد أو يفحص من قبل أبناء الثقافة نفسها للغة، فمثلاً مفهوم الفطور يختلف من ثقافة إلى أخرى، فعندما يقول أحدهم: I am eating

١ انظر: المرجع السابق نفسه، ص ٨٦.

٢ انظر: نصر محمد عارف، الحضارة - الثقافة - المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، ص ٢٠. (وقد فصل الباحث في مفهوم ثقافة، واعتمد على مصادر عدة قيمة تتناول مفهوم ثقافة عند الغربيين وتطوره).

٣ ٤٨ انظر: عمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، (عمان: دار النفائس، ط ٦، ١٩٩٧م)، ص ٢١.

٤ مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، (القاهرة: دار الفكر، ط ٤، ١٩٨٤م)، ص ٤٣.

٥ انظر:

Rebort Lado. 1999. *Linguistics across Cultures*, P112-114.

breakfast. فقد لا يستطيع أن يحدد مفهوم الطعام الذي يتناوله في وجبة الفطور، فمثلاً بماليزيا مفهوم الفطور يعني تناول الأرز أو بعض الحلويات المصنوعة بالطريقة الماليزية، وفي الدول العربية يكون الفطور أحياناً بتناول الفلافل في بلاد الشام أو الطعمية بمصر أو الحمص مع الشاي أو البيض مع الجبن الأبيض مع الزيتون، وقد يكون التعبير عن الفطور وفقاً للوقت للشخص الذي ينال النهار كله ثم يبدأ العمل في الليل فيتناول فطوره وقت العشاء؛ لذا سوف يختلف التعبير عن تناول وجبة الفطور وفق المعاني الثقافية له.

-**التداخل اللغوي بسبب المعنى؛** وهو يتشابه مع الصيغة؛ إذ يتعرض المعنى للتعديل أو التقرير؛ لأنه يعبر عن العالمية في فهمه ثقافياً، وتحمل أشكال الأنماط اللغوية جملاً معقدة أحياناً، وغير واضحة؛ لأنها تعبر عن وحدة أو إجراء ما، أو قطاع ثالث. إن تناول وجبة الفطور والغداء والعشاء تحمل معنى ثقافياً عادياً بشكل عام، ولذلك تعبر عن المعنى الأساسي لها، وهو تزويد الجسم بالطعام؛ ولكن أحياناً يحمل معنى الفطور في وقت ما أو يوم ما، معنى حسناً أو سيئاً؛ وذلك وفق البعد الديني أو الأخلاقي أو يحمل معنى يرتبط بالصحة أو بالبعد الاقتصادي، وقد يحمل المعنى معنى ثانوياً لها من حيث الهوية الوطنية أو الاجتماعية أو الدينية، ومن هنا فإن أي تجمع أو تمييز ثقافي قد يكون جزءاً من المعنى الثقافي أو وحدة معينة.^١

إسهامات التداخل الثقافي في تراكيب اللغة:

تعد جميع هذه الأشكال المتنوعة للمفردة المستخدمة لدى الدارس ثقافياً أنماط ذات تأثير، ومن ذلك تأثيرها في دورات الزمن ومساحات المواقع، والمواقع وعلاقتها بهذه الوحدات اللغوية (المفردات)، وتعد صيغة الكلمة مناسبة إذا كان لها معنى واضح، والمعنى الاستلزامي للصيغة يؤتي به ليكون مناسباً للمتلقى؛ ولذلك فإنه عبر الثقافة يمكن الفرض أن غط الصيغة للكلمة يمكن أن نلاحظ فيها على مستوى فردي أهميتها وإسهامها في تحديد نموذج صيغة الكلمة؛ فمثلاً الفطور الساعة السابعة صباحاً وما يتناوله الفرد في هذا الوقت يعني مثلاً بماليزيا تناول الأرز مع كوب الشاي أو الشاي بالحليب مع البيض المقلي والفلفل المطبوخ، أما الفطور في بعض الثقافات الأخرى في هذا الوقت فيعني تناول القهوة مع عصير البرتقال وغير ذلك، أما إذا كان الفطور الساعة الحادية عشرة صباحاً وقت الاستراحة فيعني ربما تناول الشاي مع الخبز والجبن أو المرتديلا، وفي بعض الثقافات يعني تناول القهوة مع البسكويت، وهكذا نجد أن البعد الثقافي في بناء المفردات الخاصة بمفهوم الفطور له أثر في التداخل اللغوي لدى الدارس وفقاً للبعد الثقافي واختلافه في اللغة الأم واللغة الهدف.^٢

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن التداخل من اللغة الأم يتم بسبب نقل الخبرة والمعارف اللغوية السابقة للدارسين إلى اللغة الهدف، فإذا كان النقل خاطئاً فهو بسبب التداخل السلبي، وأما في مجال التربية فيفهم التداخل اللغوي عبر انتقال أثر التعلم اللغوي في استخدام المعرفة اللغوية للغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية أو الثانية وتعلمها، وهو يشمل انتقال التصنيف اللغوي واستراتيجيات انتقال اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو الثانية، أو الانتقال الحركي أو الثقافي، وقد يكون هذا الانتقال إيجابياً فيحسن التعلم ويرتقي بالمتعلم في اكتساب اللغة، أو يكون سلبياً فيعيق تقدم الدارس في اكتساب اللغة وفهمها.

١ انظر: السابق نفسه، ص ١١٣.

٢ انظر: السابق نفسه، ص ١١٤.

آخر الكلام

- أ.د. جودي البطينة - كلية الآداب / جامعة جرش
- مديرة تحرير مجلة جرش الثقافية
- j.f.bataineh@hotmail.com

ها هي مجلة جرش الثقافية في عددها الثاني والعشرين مزدانة بباقة من جواهر الأدب والنقد ، تمتح بكل خفة من أزاهير الإبداع المختلف فنراها على زهرة الشعر العربي الذي عبر عن جمال مدينة جرش هذه المدينة العريقة بثقافتها ، و الممتدة بحضارتها ، والريقة في مشاعر أهلها ، تقدم لكم هذه المجلة الثقافية وتردد ما قاله البحري .

إليك القوافي نازعات قواصدا يسير ضاحي وشيها وينمنم
ومشرقة في النظم غراً يزيد لها بهاء وحسناً أنها لك تنظم

ونراها على أزاهير القصة ، و على أزاهير النقد ، وأخرى على أزاهير الأدب المقارن ، قطفت هذه الباقة على أيدي مجموعة من النقاد العرب ، يسكنهم همٌ كبيرٌ ، هو همُ الثقافة العربية بما يعنيه هذا الهم من حب وإخلاص لثقافتنا ، فما أروع أن تتضافر جهود الأدباء والباحثين والعلماء لتصنع القسمات الفارقة للمشهد الثقافي وتمده بنسج الحياة .

هذه هي مجلة جرش الثقافية ، نافذة الثقافة، الواحة الجميلة بين قلب جرش وقلب الجامعة

،اثنان وعشرون عدداً ما خبت فيها نارها ، ولسان حالها يكرر قول شاعر اليمن العظيم عبدالله البردوني

أعندي غير هذا الحرف ينوي	كما أنوي يعاني ما أعاني ؟
أحاول أن أغير أي شيء	أمام القهر امتحن امتحاني
أريد ولادة أخرى لموت	له عبق ولون أرجواني .

تجربہ